

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO SÓCIO ECONÔMICO**  
**DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

Emanuella Batista

**O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: Investigando o perfil das famílias das crianças inseridas na Creche Vovó Dolores – município de Palhoça.**

Florianópolis - SC

2012.1

Emanuella Batista

**O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: Investigando o perfil das famílias das crianças inseridas na Creche Vovó Dolores – município de Palhoça.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Rosane Bressan.

Florianópolis – SC

2012.1

Emanuella Batista

**O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: Investigando o perfil das famílias das crianças inseridas na Creche Vovó Dolores – município de Palhoça.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social, do Centro Sócio-Econômico, da Universidade Federal de Santa Catarina.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Rosane Bressan  
Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliete Cibeles Cipriano Vaz  
Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina  
Primeira Examinadora

---

Gianne Bunn da Rosa  
Diretora Creche Vovó Dolores  
Segunda Examinadora

Florianópolis, 06 de agosto de 2012.

*Aos meus familiares e amigos que  
estiveram presentes não só durante o curso,  
mas no decorrer de minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

É difícil, em poucas linhas, agradecer àqueles que contribuíram para a conclusão de mais uma etapa tão importante como esta. Porém, gostaria de enfatizar o nome daquelas que me acompanharam de forma mais próxima.

Primeiramente a Deus por permitir mais uma conquista em minha vida.

Ao meu avô Nelson, que não está mais aqui, mas sei que lá de cima ele está sempre me olhando e iluminando meu caminho.

Aos meus pais por todo o incentivo, todo amor, todo carinho, não só durante a graduação, mas em toda minha vida. Por sempre estarem ao meu lado, me auxiliando a crescer como pessoa, ajudando a enfrentar com as dificuldades presentes. AMO MUITO VOCÊS!

Aos meus irmãos Matheus e Heloisa, que com toda a alegria de uma criança não me deixaram desanimar nos momentos difíceis. Amo vocês meus pirralhos!

Ao meu noivo e amigo Juliano pelo apoio, principalmente nos momentos em que pensei em desistir de tudo, pela amizade, pela confiança, pelo companheirismo, pelos momentos de risada, te amo!

Aos todos os meus familiares, que estiveram presente em minha vida.

Aos meus colegas de faculdade, Lari, Rafa, Gisa, Franci, Cris, Aline, Jadna, Daniel e todos os outros que estiveram presentes em todos os momentos, compartilhando as angustias e a alegria da graduação. Foi muito bom ter vocês do meu lado, obrigada!

À professora Carla pela orientação, pelo profissionalismo e pelo apoio.

À professora Eliete, por te aceitar participar da banca.

À Gianne por ter aberto as portas da Creche Vovó Dolores para que pudesse ser realizado o estudo, ter aceitado participar da banca.

Às minhas supervisoras Janaina e Michelli, por terem me aceitado como estagiária, pela contribuição na minha formação e pela amizade.

Agradeço às demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão de mais uma difícil etapa em minha vida!

A todos, **MUITO OBRIGADA!**

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo traçar e analisar o perfil das famílias inseridas na Creche Vovó Dolores do bairro ponte do Imaruim – Palhoça / SC, analisando se a referida creche ainda está identificada com aquilo evidenciado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 onde diz que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, ou se ela segue o modelo de creche atual que visa garantir o acesso àquelas crianças oriundas de classes baixas, que permanecem na creche enquanto os pais trabalham. Para o melhor desenvolvimento do trabalho recorreremos à contextualização da Política Social em âmbito geral, a partir disso, foi tratando especificamente sobre a Política Educacional, buscando entender a referida política, a partir da sua contextualização histórica. É exatamente nesse contexto, que situamos o campo de nossa análise, abordando a Educação da Infância, e mais objetivamente a oferta da Educação Infantil no atual contexto. Para tanto usamos como referência de análise o contexto específico da Creche Vovó Dolores – creche pertencente a rede pública municipal de Palhoça. A análise aqui apresentada busca sistematizar criticamente os dados coletados, tendo como referência os fundamentos da pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizou-se autores como Behring (2009) Medeiros (2001), Bressan (2006), Couto (2004), Pereira (2001), Azevedo (2004), Kramer (2001), dentre outros não menos importantes.

Palavras chaves: Política Social, Política Educacional, Educação Infantil, Creche Vovó Dolores.

## **ABSTRACT**

This present work has as a goal trace the children's Family profile witch attend Vovó Dolores Day Care between 2001 and 2010, analyzing if this place is actually respecting the children's right to have infant education, or reproducing the antique day care conception, directed to women's work. To a better development of this work call upon Social Politics contextualization in a general matter, from this, was treating specifically about Educational Politics, trying to understand the that politics, from its historical contextualization. It's exactly in this context that the analysis field is settled, approaching the education in childhood, and more objectively the infant education offer in the actual context. To that, was used as an analysis reference the specific context of Vovó Dolores Day Care – Palhoça's municipal day care. The analysis presented search to critically systemize the collected data, having as reference the qualitative search elements. To that, were used authors as Behring (2009) Medeiros (2001), Bressan (2006), Couto (2004), Pereira (2001), Azevedo (2004), Kramer (2001), among others no less important.

**Key words:** Social Politics, Educational Politics, Child Education, Vovó Dolores Day Care.



## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Número de matrículas entre os anos de 2001 a 2010.....	50
GRÁFICO 2 – Local de nascimento das crianças.....	51
GRÁFICO 3 – Condições de moradia.....	53
GRÁFICO 4 – Renda Familiar.....	55
GRÁFICO 5 – Composição Familiar.....	56

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Relação Professor x Criança.....	46
TABELA 2 – Local de residência.....	52
TABELA 3 – Escolaridade mãe/responsável.....	54
TABELA 4 – Escolaridade pai/responsável.....	54

## **LISTA DE SIGLAS**

ACT - Admissão por Caráter Temporário  
CF – Constituição Federal  
CFTC – Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil  
GT – Grupo de Trabalho  
IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SC – Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>POLÍTICAS SOCIAIS E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
	2.1 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO.....	15
	2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL – apreendida no campo da política social.....	23
<b>3.</b>	<b>EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.....</b>	<b>31</b>
	3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NESSE DEBATE.....	31
	3.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.....	33
	3.2.1 CONTEXTO BRASILEIRO.....	34
<b>4.</b>	<b>CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
	4.1 CRECHE VOVÓ DOLORES.....	42
	4.2 APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA.....	48
	4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente o tema educação atualmente é bastante discutido em nossa sociedade e, por ser um processo de ensino aprendizagem, envolve uma gama de questões que transitam por uma trajetória histórica regada de transformações.

A partir da perspectiva crítica a educação não é considerada apenas um recurso de instrução do ser humano, mas sim um processo de contribuição para que o sujeito conquiste sua autonomia e desenvolva seu senso crítico.

No que diz respeito à ação da educação nas creches, embora não se descuide a satisfação das necessidades básicas, deve ser entendida como uma instituição promotora de desenvolvimento infantil. Porém ainda percebemos que não é o que acontece de fato, atualmente as creches ainda são vistas como local onde a criança permanece enquanto os pais trabalham para adquirir renda e dar sustento à família.

A partir disto, neste trabalho temos o intuito de analisar o perfil das famílias inseridas na Creche Vovó Dolores do bairro ponte do Imaruim – Palhoça / SC, analisando se a referida creche ainda está identificada com aquilo evidenciado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 onde diz que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, ou se ela segue o modelo de creche atual que visa garantir o acesso àquelas crianças oriundas de classes baixas, que permanecem na creche enquanto os pais trabalham.

Para que conseguíssemos alcançar esse objetivo, elencamos como objetivos específicos apresentar o panorama da educação básica no Brasil, compreender a educação como um ramo da política social, analisar sua trajetória em âmbito nacional.

Na primeira seção abordaremos a política social como um todo e a política educacional em si. Aqui analisaremos o surgimento da política social no contexto mundial e brasileiro, mas focaremos a política educacional por ser o tema deste trabalho. A educação brasileira ainda tem

muito que progredir, porém ela já tem uma história de grandes conquistas começando a ganhar visibilidade a partir do século XX, século de ampliação dos direitos humanos, e com a inscrição da educação como direito social posto da Carta Constitucional de 1988 e a ampliação do conceito educação com a LDB de 1996. Neste capítulo utilizaremos como base bibliográfica Behring (2009), Medeiros (2001), Bressan (2006), Couto (2004), Draibe (1993), Pereira (2002 e 2011), Yazbek (2007), Azevedo (2004), Frigotto (2010), Gentili (1999), Cury (2002).

Na segunda seção abordaremos uma etapa da educação básica, focaremos na educação infantil, analisando brevemente a educação da infância no contexto mundial e, focalizando a educação dela no âmbito nacional. Para tanto, tomamos como ponto de partida a definição de infância, considerando-a como uma condição da criança e reconhecendo-a como produtora da história.

Na terceira e última seção, será feito a análise dos dados coletados na creche Vovó Dolores. Neste, primeiramente buscaremos conhecer a creche, tendo como fonte de referência seu Projeto Político Pedagógico, bem como os documentos formais de registro das matrículas das crianças, uma vez que, será realizada a caracterização das famílias que estão vinculadas à creche.

A realização dessa análise tem como finalidade traçar o perfil das famílias das crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores dentre os anos de 2001 a 2010, analisando se a mesma está de fato respeitando o direito da criança de frequentar a educação infantil, ou se apenas está reproduzindo a antiga concepção de creche, aquela voltada ao trabalho feminino.

## **2. POLÍTICAS SOCIAIS E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.**

### **2.1 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO.**

O sistema capitalista se inicia na Idade Média, com a ascensão dos comerciantes que buscavam o lucro a partir de atividades comerciais. Alega-se neste segmento da sociedade que se encontravam os ideais embrionários do sistema capitalista, a qual se refere ao lucro, acúmulo de riquezas, controle dos sistemas de produção. Esta fase se estende até meados do século XVIII.

A partir da Revolução Industrial, o capitalismo se fortalece, devido à substituição da mão de obra do artesão por grandes máquinas, fato que proporcionou mais lucro ao dono da fábrica. Este processo, de um lado trouxe benefício, pois o valor das mercadorias caiu, mas por outro lado, trouxe malefícios como o desemprego, baixos salários, má condição de trabalho, poluição ambiental, entre outras.

A classe burguesa era fundamentada na concepção liberal<sup>1</sup>, que visa garantir seus interesses de acumulação de capital. Neste contexto as leis de proteção aos indivíduos eram negadas ou consideradas uma benesse.

A lógica da ausência da proteção, conforme Behring (2009, p. 6):

[...] se mantém com os trabalhadores: não se deve regulamentar salários, sob pena de interferir no preço natural do trabalho, definindo nos movimentos naturais e equilibrados da oferta e da procura no âmbito do mercado. Trata-se da negação da política e, em consequência, da política social.

---

<sup>1</sup> Conforme Behring (2009, p. 6) a lógica do liberalismo visa atender aos interesses individuais para melhora das condições de existência. Nesta as leis humanas não podem interferir nas leis de mercado, cabendo ao Estado mínima interferência na economia, apenas servindo para legitimar as suas leis.

Em meados do século XIX e início do século XX, a perspectiva liberal enfraqueceu, resultado de processos político-econômicos e da crise econômica de 1929.

Como solução a crise, Keynes<sup>2</sup> afirma que o Estado tem legitimidade para intervir com medidas econômicas e sociais, ou seja, cabe ao Estado promover o equilíbrio econômico mediante a política fiscal, a qual terá a função de estímulo à economia nos períodos de depressão (BEHRING, 2009, p. 8). O Estado aplica uma elevada política tributária, para que nos períodos de crise exista um fundo de reserva para ser utilizado. Nesse contexto as políticas sociais são multiplicadas entre o período de 1914 a 1939 e se fortalecem após a Segunda Guerra Mundial.

Em 1949, a partir de Marshall, a política social se torna traduzida às realidades concretas da sociedade. Assim, gera-se a esperança de acesso à cidadania a todos os indivíduos, independente de sua classe social. (BEHRING, 2009, p. 9).

O sucesso econômico da década de 1960, principalmente no continente europeu, acabou esgotando a democracia, negligenciando assim a proteção social. Logo, as elites político-econômicas não estavam satisfeitas com a ampliação da intervenção do Estado, pois seus interesses não estavam sendo atendidos com a ampliação dos acessos proporcionado pelas políticas sociais.

Segundo Behring (2009 apud Anderson, 1995) a partir desse contexto entra em cena um novo ideário a ser instaurado, o neoliberalismo, que significa a reinvenção do liberalismo, como reação teórica ao Keynesianismo e ao Welfare State. Nesse sentido, as políticas sociais ganharam espaço na agenda estatal por meio de movimentos sociais de trabalhadores em busca de melhores condições de vida, passam a ser foco de re-estruturação. Uma vez que:

[...] por um lado, aumentam a capacidade de consumo das famílias dos trabalhadores e se traduzem em gastos do governo em habitação, transporte e saneamento, o que incentiva a expansão da demanda agregada e o desenvolvimento tecnológico, e, por outro lado, ao

---

<sup>2</sup> John Maynard Keynes foi um economista britânico cujos ideais serviram de influência para a macroeconomia moderna. Devido à crise, nos anos 30 participa na elaboração do Plano Econômico (New Deal) que visava reduzir os efeitos daquela.



socializarem os custos referentes aos riscos do emprego industrial e à reprodução da força de trabalho, liberam reservas de capital privado para investimentos e garantem uma reserva de mão-de-obra em diversos níveis de qualificação. (MEDEIROS, 2001, p. 7).

Ou seja, as Políticas Sociais, proporcionadas no período do Welfare State funcionavam como um mecanismo de reação às demandas do sistema capitalista.

No Brasil, as políticas sociais começaram a receber mais ênfase no início do século XX como uma alternativa para conter os conflitos existentes entre classe dominante e classe trabalhadora e “harmonizar” essas relações. Ou seja, tem sua origem estreitamente ligada ao desenvolvimento urbano industrial, no qual o Estado redefiniu suas funções e passou a utilizar mecanismos institucionais de controle, até então fora de sua esfera de intervenção. Neste sentido, Medeiros (2001, p. 8) afirma que o Welfare State é usado como estratégia do governo para controle dos trabalhadores.

Portanto, a estratégia neoliberal é acionada para o fortalecimento do Estado, com o objetivo de abalar a força dos sindicatos; instaurar um Estado com intervenção limitada em relação aos gastos sociais e regulamentações econômicas; estabilidade monetária; reforma fiscal em prol do mercado e desmonte dos direitos sociais. Além de reforçar as características de focalização, privatização e descentralização.

Segundo Dallago (2007, p. 4), “o Estado se minimiza, desresponsabilizando-se pelas contradições sociais existentes pelo processo de globalização e em decorrência da crise fiscal, o poder público reduz seus gastos com a área social, chamando a sociedade a dar respostas às situações de pobreza” ocasionando assim a mercantilizarão e refilantropização dos serviços sociais.

A autora Bressan (2006, p.18) confirma:

É o momento da apologia neoliberal do Estado mínimo, cujo mote tem sido a privatização das empresas estatais e da seguridade social, com uma redução drástica da atuação pública no campo das necessidades sociais. Trata-se, na verdade, de um Estado

que atende minimamente as necessidades dos trabalhadores e, em contrapartida, prioriza atender os interesses do grande capital.

Como consequência da instauração do neoliberalismo e do desenvolvimento industrial, a política social é deixada de lado, fazendo com que cresça a pobreza, o desemprego e a desigualdade social. Por outro lado, tem-se uma enorme concentração de renda e riqueza para um pequeno grupo, os grandes proprietários. Nesse sentido, o Estado é requisitado para o enfrentamento das expressões da questão social<sup>3</sup>, passando a reconhecer a necessidade de novas formas de enfrentamento dessa desigualdade. Nessa perspectiva restrita de Política Social, essas têm o objetivo de minimizar a desigualdades sociais e a pobreza decorrentes do modo de produção, com estímulo do poder aquisitivo através de benefícios monetários, durante períodos de desempregos e/ou recessão; reprodução e manutenção direta da força de trabalho; subsídios a salários baixos e irregulares. Também, toma a dimensão de controle social, uma válvula de escape; uma política eleitoral de controle do cotidiano.

Dentre as transformações que impulsionaram a abertura da política social no contexto mundial, Behring (2009) destaca dois momentos importantes. O primeiro foi o crescimento do movimento operário, que começou a ganhar seu espaço na sociedade, e obrigando a burguesia a reconhecer direitos de cidadania, políticos e sociais para este segmento da população. O segundo foi a concentração e monopolização do capital, acabando com a ideia do indivíduo empreendedor. Cada vez mais o mercado é liderado por grandes monopólios, a criação de empresas dependerá de grandes investimentos, e apenas os bancos, através dos empréstimos, poderão suprir essa demanda.

A implantação de políticas sociais, no caso brasileiro se deu num processo lento, já que foram construídas por meio de muita luta e reivindicação da classe dominada, alcançando assim um mínimo de condição para atender suas necessidades básicas para uma vida digna.

---

<sup>3</sup> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. CARVALHO e IAMAMOTO, (1983, p.77)

Conforme Couto (2010, p. 76), no Brasil, os direitos civis e políticos foram se constituindo a partir de uma realidade histórica diferenciada do que se apresentou em outros contextos, a exemplo do europeu ou americano. No período colonial, nosso país estabeleceu um sistema produtivo baseado na agricultura extensiva e calcado no trabalho escravo, este processo incide consideravelmente no campo dos direitos civis. O trabalho escravo foi uma característica marcante na sociedade brasileira nos séculos XVI, XVII e XVIII, fato que dificultou na enunciação dos direitos civis, pois conforme Couto (2010, p. 77) “os escravos eram considerados objetos de posse do seu senhor, e não lhes era outorgada a condição de humano, ficando a mercê de quem tinha sua posse”. Aqui percebe-se que não havia a autonomia e liberdade, aspectos necessários para o exercício dos direitos civis. Nesta época a Igreja lusitana estava no poder, e para a cultura lusitana, a escravidão não era crime nem pecado. A partir deste discurso o trabalho escravo e o tráfico dos mesmos foi uma atividade intensa, interrompida somente com a Lei de 1831, que considerava o tráfico de escravos como pirataria, porém só foi extinto em 1888, com a abolição da escravatura.

Outro fato que contribuiu para a formação dos direitos no Brasil é a questão das grandes propriedades, que traz no seu bojo as relações de poder, logo eliminando a possibilidade de cidadania. Os grandes proprietários criaram um sistema de justiça interno, onde as suas decisões viravam leis, ou seja, os grandes coronéis tinham em suas mãos a justiça, fato fundamental para a garantia dos direitos civis.

O período entre a Colônia e o Império foi marcado pelos princípios liberais, cerceado e adstrito à relação comercial, onde a questão dos direitos civis e da liberdade individual não tinham relevância (COUTO, 2010, p. 80).

O inconformismo com a realidade brasileira foi evidenciado por meio de inúmeros movimentos sociais caracterizados por questionar a ordem instituída, o que resultou na promulgação das constituições de 1824 e mais tarde a de 1891.

Percebemos aqui que as primeiras Constituições Federais brasileiras nada mencionavam sobre direitos sociais. Draibe (1993, p. 19) afirma que a partir dos anos 30 o Estado Brasileiro inicia a intervenção de origem dos sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados de

educação, saúde, assistência social e habitação que, em conjunto com as políticas de emprego vigente na época regulavam o comportamento da economia, afetando assim o nível de vida da população trabalhadora.

Segundo Couto (2010, p. 95) “a política do governo de Getúlio Vargas centrou-se na tentativa de organizar as relações entre capital e trabalho”. Seu primeiro ato foi criar, em 1930, o Ministério do Trabalho, que tinha função de harmonizar as relações entre os que dão e os que recebem o trabalho.

Essa regulamentação das relações entre capital e trabalho foi tônica do período, o que conforme a autora supracitada “[...] parece apontar uma estratégia legalista na tentativa de interferir autoritariamente, via legislação, para evitar conflito social” (COUTO 2010, p. 95).

Em 1937, através de um ato de força Vargas implantou o período ditatorial conhecido como Estado Novo. Este período só teve legitimação, pois foi sustentada pela criação de um projeto social de recorte autoritário, com sua ação voltada para os direitos sociais, entendidos como necessários ao processo de industrialização em curso no país. Para que fosse possível realizar este novo projeto, foi decretada uma nova Constituição Federal. No âmbito dos direitos sociais, constava nesta Constituição: direito a ensino pré-vocacional e educacional destinados às classes menos favorecidas; direito ao amparo à infância e à juventude; direito ao ensino primário obrigatório e gratuito; direito à legislação trabalhista; direito ao salário mínimo; entre outros não menos importantes.

Em 1942, o governo cria a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tinha como primeiro objetivo assistir e amparar a família dos convocados para a II Guerra Mundial, logo depois estendeu seu trabalho à população pobre, com programas na área materno-infantil. A LBA, conforme Couto (2010, p. 103) representou o braço assistencialista do governo, tendo como figura central a primeira dama Darcy Vargas.

No ano seguinte, o governo Vargas cria a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com ela vem a criação da carteira de trabalho, regularizou a jornada de trabalho de 8h diárias, férias remuneradas, salário maternidade, entre outras.

Conforme Couto (2010, p. 103);

“O perfil das políticas do período de 1937 a 1945 foi marcado pelos traços de autoritarismo e centralização técnico-burocrático, pois emanavam do poder central e sustentavam-se em medidas autoritárias. Também era composto por traços paternalistas, baseava-se na legislação trabalhista ofertada como concessão e numa estrutura burocrática e corporativa, criando um aparato institucional e estimulando o corporativismo na classe trabalhadora”.

Neste período, as políticas sociais direcionaram-se para o reconhecimento de alguns direitos do trabalhador, com objetivo de criar condições para garantir a força de trabalho adequada e que atendesse as exigências do mercado emergente.

Nos anos seguintes as propostas de governo continuavam com características trabalhistas. Ocorreu nesse período a criação do Sistema “S”<sup>4</sup> que buscava organizar o atendimento à saúde dos trabalhadores e criar sistemas educacionais voltados para a necessidade técnica do processo de industrialização.

Percebe-se que os direitos sociais entre o período de 1930 a 1964 estavam voltados à área trabalhista, voltada para pequena parcela dos trabalhadores urbanos.

As propostas do Estado brasileiro no campo das políticas sociais assim sistematizadas mostram a trajetória de criação de uma estrutura institucional voltada a atender prioritariamente as demandas do trabalho urbano-industrial, mediando, assim, a relação capital e trabalho (COUTO, 2010, p. 117).

A partir dos anos 64, o poder dos militares e a forma de governo estabelecida tiveram uma incidência importante no campo dos direitos. Nesse momento, a utilização da força e da repressão foram estratégias utilizadas como forma de garantir o projeto de transformação brasileira em

---

<sup>4</sup> Serviço Social da Indústria, Serviço Social do Comércio e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

grande potência econômica, deixando os direitos sociais de lado, porém o Brasil deste momento viveu o momento do milagre econômico, quando a economia apresentou altos índices de crescimento, o que acabou gerando também uma alta concentração de renda.

Podemos afirmar que o período entre a ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi onde o país se desenvolveu economicamente, expandindo sua produção, permitindo a entrada do capital estrangeiro. Porém aqui as políticas sociais possuíam caráter assistencialista e clientelista.

A partir da década de 1980, o Brasil passou por um momento de reformas no que se refere à ação e/ou compromisso/responsabilidades do Estado, o que acabou resultando em mudanças significativas no Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS).

Na Constituição Federal de 1988 foi registrado algo novo que contribuiu para a alteração da intervenção do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal. E com impactos no que diz respeito ao desenho das políticas. A ampliação das situações sociais implicou significativamente a expansão da responsabilidade pública em face de vários problemas cujo enfrentamento se dava em âmbito privado.

Segundo Couto (2010, p. 158) o avanço no campo dos direitos sociais é evidenciado a partir do artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que define como objetivo da República:

“I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II – Garantir o desenvolvimento nacional;  
III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.” (BRASIL, 1988)

O avanço que respondeu a esses objetivos foi o que constituiu o sistema de seguridade social, que é congregador das políticas sociais.

Neste sentido Pereira (2000, p. 16) afirma “as políticas sociais constituem uma espécie de política pública que visa concretizar o direito à seguridade social, por meio de um conjunto de medidas, instituições, benefícios, serviços e recursos programáticos e financeiros”.

Segundo o site da UNESCO a intervenção estatal, regulamentada pelas leis complementares que normatizam as determinações constitucionais, passou a referir-se a um terreno mais vasto da vida social, com objetivos de equalizar o acesso a oportunidades e enfrentar condições de destituição de direitos, riscos e pobreza.

A construção dos sistemas estatais responde à emergência dos conflitos sociais gerados nas economias capitalistas e às demandas por igualdade gestadas num contexto de lutas pela democracia, estes conflitos impulsionaram o Estado a intervir e a instituir garantias à população pobre. Isto quer dizer que o avanço do processo de legitimação da participação do indivíduo pobre no espaço político permitiu a ampliação do Estado por meio de políticas sociais, neste contexto, a questão da desigualdade se firmou como questão central.

Ainda conforme a UNESCO, podemos afirmar que a intervenção estatal na área social inscreveu-se no interior das relações capital x trabalho, sendo assim o Estado não só participa como cria condições para o processo de reprodução e de acumulação do capital e as suas políticas sociais, portanto, constituem uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, políticas e sociais. As políticas sociais estão subordinadas aos interesses da acumulação capitalista e, o Estado concebe e implementa as políticas sociais no conjunto de suas ações de direção de controle social.

Apesar das mudanças ocasionadas pela nova Constituição, na década de 1990, percebemos um movimento de fortalecimento do paradigma neoliberal<sup>5</sup>, onde o Estado afastou-se ainda mais de seus deveres com a área social. Esta época foi marcada pelo avanço da mercantilização e pela retração do Estado, por uma mescla entre globalização e neoliberalização da economia.

---

<sup>5</sup> [...] a perspectiva neoliberal pressupõe a redução de gastos públicos e de modo especial com as políticas sociais, tendo como objetivo torná-las focalizadas e apenas emergenciais. Para sair da crise era preciso o desmonte dos direitos sociais, o que implicaria na quebra da vinculação entre políticas sociais e direitos. (TEIXEIRA, 2011, p.18)

Yazbek (2007, p. 60) afirma que as políticas sociais “reproduzem, portanto, a exploração, a dominação e a resistência, num processo contraditório em que se acumulam riqueza e pobreza. E a cumulação da pobreza na sociedade brasileira põe em questão os limites das políticas voltadas ao seu enfrentamento”. Dessa forma a autora também cita que “trata-se de uma relação que, sob a aparência de inclusão, reitera a exclusão, pois inclui de forma subalternizada, e oferece como bem-estar o que é na verdade um direito”.

Neste trabalho destaca-se o direito à educação, por se compreender que ter acesso a este direito básico possibilita ao indivíduo entender as contradições historicamente existentes e lhe permite uma apropriação crítica do contexto social em que está inserido.

## **2.2 Política educacional – apreendida no campo da política social.**

A partir do discutido no item anterior, entendemos a educação como uma política pública de responsabilidade do Estado.

Sendo assim:

[...] a política educacional, uma componente da política social, insere-se no âmbito do processo de desenvolvimento social engendrado pela ordem capitalista, e como tal, está imbricada imediata e mediadamente no metabolismo dessa sociedade, e não pode, contraditoriamente, existir sem a sustentação direta ou indireta do Estado. E, como uma política social, só pode existir porque o Estado capitalista se reproduz também nela, congrega nos seus limites e possibilidades as contradições que perpassam a luta de classes como mediações e tensões sociais, econômicas e ideológicas que, afloradas e canalizadas sob o comando deste aparato estatal capitalista, são tratadas como possibilidades históricas generalizáveis e eticamente aceitáveis (DEITOS, 2005, p. 328).

O direito à educação, enquanto direito humano fundamental, tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, entre esses está a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793, cujo Art. XXII assegurava que: “A instrução é a necessidade de



todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

O segundo foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 que reafirma, no seu artigo XXVI, que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Esses documentos têm um relevante papel na história da humanidade e na tentativa de estabelecer princípios universalizantes no estabelecimento dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais no mundo. Percebe-se que o direito à educação esteve intimamente ligado à luta do reconhecimento dos direitos humanos, sempre sendo pautado nos mais diferentes documentos e declarações.

Além do reconhecimento da Educação – como um direito social, a educação também é tida como uma das necessidades sociais básicas. Pereira (2002) afirma que existem dois conjuntos de necessidades básicas e universais que devem ser satisfeitas, a **saúde física** e a **autonomia**, que são precondições para alcançarem objetivos universais de participação social e libertação humana. Sem a satisfação da saúde física os indivíduos estarão impedidos de viver, ou seja, ela é precondição para sua atuação ativa e crítica na sociedade. Já a autonomia entende-se a capacidade do indivíduo eleger objetivos e crenças.

A saúde física e autonomia devem sempre ser realizadas em um contexto coletivo, envolvendo os poderes públicos, de par com a participação da sociedade. E devem ser alvo primordial das políticas públicas, tendo em vista a concretização e a garantia do direito fundamental de todos, indistintamente, de terem as suas necessidades básicas atendidas e otimizadas. (PEREIRA, 2002).

No caso brasileiro, o direito a educação esta posto na Constituição de 1988 juntamente e igualmente aos demais direitos. Porém, é inegável que se a educação for bem atendida, dará mais condições de acessos aos demais direitos sociais, pelo fato de que ela auxilia na conscientização do indivíduo, fazendo assim com que ele lute pelos seus direitos.

Na área educacional, as dificuldades da nova reestruturação do capital podem ser percebida a partir da década de 90, pois o Estado, nesse período, atendeu aos interesses do mercado internacional e enfatizou o desenvolvimento de novos padrões de força produtiva e da adequação da força de trabalho. O grande avanço da tecnologia fez com que o mercado procurasse mais trabalhadores qualificados para o trabalho, sendo assim a política educacional volta-se cada vez mais para esse sentido. Ao longo das últimas décadas com forte predomínio do capital sobre o trabalho, a educação foi sendo tratada como um serviço e até mesmo uma mercadoria.

Para que possamos entender melhor o desenvolvimento das mudanças ocorridas no sistema de ensino do Brasil, precisamos pontuar alguns aspectos essenciais da história e destacar os compromissos que o Estado assumiu em sua agenda política e econômica.

Historicamente, no Brasil, bem como as transformações sociais, a educação também passou por inúmeras modificações. Após a Independência da República e a criação da primeira Constituição Federal (Constituição do Império), que tinha como base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, pensou-se que a desigualdade social amenizasse, porém, não foi o que aconteceu de fato, pois os escravos ainda continuavam sendo excluídos. Este fator de exclusão refletiu na educação brasileira, que segundo Azevedo (2001) acabou criando um sistema dual de ensino. Onde o primeiro era destinado ao atendimento educacional das elites e tinha por finalidade formar os bacharéis e letrados aptos a exercer cargos públicos. Já o segundo, direcionava-se à educação do povo, nesta o aprendizado estava voltado à preparação ao trabalho, e era de responsabilidade das províncias e, mais tarde dos Estados, o que deu origem ao sistema público de ensino. Percebemos que aqui se delineia a política educacional estatal, que até então era feita pela Igreja Católica.

A educação, como direito social e humano, começa a ganhar visibilidade no século XX, este período, segundo Machado e Oliveira (2001), ficou reconhecido como o século de ampliação e reconhecimento dos direitos humanos, também defendem a educação enquanto um direito social.

Até início da década de 1920, a educação era utilizada pela classe média para ascender-se socialmente, pois neste período, aqueles que tinham maior escolaridade possuíam maior prestígio social, o que representa uma dicotomização da escola, com o intuito de não proporcionar mobilidade social. Nesta sociedade, a educação não possuía a função de educar para os níveis médio e primário, por isto não recebia do Estado a devida atenção. A educação aqui foi balizada no contexto de pensamento liberal, onde havia a garantia da educação gratuita a todos, porém com objetivo de qualificar futuros trabalhadores para servirem à ordem vigente a sociedade da época e não para estender a cidadania a todos.

A partir dos anos de 1930, com o processo de industrialização brasileira e a Constituição de 1934, a partir do artigo 140 “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, começou-se a regular a área educacional e da criação do Ministério da Educação e Saúde. Neste período percebeu-se também a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) para coordenar e supervisionar as atividades desta área, também se implantou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Outro marco de extrema importância neste contexto foi o reconhecimento da educação como um direito universal, apesar disto, segundo Azevedo (2001), não houve esforço do Estado em aplicar esses direitos, o que se tem visto é a violação dos mesmos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e com o processo de redemocratização no país, o pacto populista permitiu que as massas expressassem suas vontades educacionais através de movimentos sociais, um dos ganhos dessas lutas foi a ratificação do direito e a viabilização à escola básica.

A partir da década de 1950, em função da tentativa de modernização da economia através da industrialização, exigiram-se da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais, ou seja, o sistema de ensino organizou-se de acordo com as demandas de trabalho.

Na década de 60, a política educacional passa a ser utilizada para o controle social e político, ela continua voltada aos interesses econômicos, o que exigiu sua reformulação, ganhando grandes avanços como a promulgação da Lei nº 4.024/61 que estabelecia diretrizes e bases da educação nacional. As principais características desta lei eram: tanto o setor público como o privado tem o direito de ministrar os níveis de ensino; a estrutura de ensino foi organizada em ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior; flexibilidade de organização curricular; entre outras. Conforme a Lei, que só passou a vigorar a partir de 1962, é compromisso do poder público garantir o direito à educação a todos, que por sua vez será dada através da escola e da família. Do mesmo modo, torna-se oportuno salientar que Saviani (1997), afirma que antes dessa, não havia no Brasil uma lei específica para a educação, portanto é a partir desse ano que se começa a concretizar a configuração de uma Política Educacional.

Os anos 80, dado o processo de empobrecimento crescente, foram considerados uma “década perdida” para a América Latina. O Brasil, não obstante enfrentasse, no período, graves dificuldades, ainda apresentava índices razoáveis de crescimento econômico. Além disso, o fim do regime autoritário e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1986, despertavam na população uma grande esperança que se traduzia numa intensa mobilização política. No campo educacional, tal mobilização resultou na inscrição da educação como direito social na Constituição Federal de 1988, despertando grande expectativa na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Conforme o artigo 206 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir dos anos 90, conforme Oliveira (2001, p.71) período na qual a autora denomina de “educação e equidade”, pois o Estado implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual voltada prioritariamente ao trabalho. Aqui percebemos que a ideia econômica está preservada, pois ainda há preocupação com a educação básica originadora de força de trabalho apta ao mercado, Oliveira (2001, p.74) ainda salienta que

o caráter profissional se mantém devido às mudanças no processo produtivo tecnológico que passa a exigir um novo perfil profissional focado em modelos de competências que resulte num ser flexível e adaptável.

A mesma autora afirma que:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. (OLIVEIRA, 2001, p. 75)

Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio, um negócio bem administrado, já que o raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente.

Conforme Frigotto (2010, p. 240) as reformas neoliberais dos anos 90 aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto de caráter monetarista e financista. Em nome do ajuste, foi privatizada a nação, desapropriando o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se construía o capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores, sendo assim, o indivíduo não está referido à sociedade, mas sim ao mercado. A educação não mais é um direito social, e sim um serviço mercantil.

Portanto, as reformas educacionais no Brasil, segundo Silva Junior (2002, p. 76):

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – locus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

Devido às mudanças sociais ocorridas no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) necessitou de alterações, originando a nova LDB no ano de 1996, nesta lei a principal mudança foi redução a dois níveis de educação, a educação básica composta por educação infantil (subdividida em creche e pré-escola), fundamental e médio e a educação superior.

A LDB de 1996 reorganiza a educação brasileira em alguns pontos: amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social; aumenta as responsabilidades das unidades escolares e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativas e de gestão financeira; estimula a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional; dispõe princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais.

Embora a educação seja um direito social e obrigação do Estado, devido a diversos fatores, sua qualidade acaba sendo precária e para que a situação não se agrave ainda mais Backx (2008, p. 121) afirma que “é necessário que se busque uma educação que objetive a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos, ou seja, que assumam sua condição de sujeito na dinâmica da vida social, sem perder de vista um projeto coletivo de sua transformação.” Trata-se aqui de educar não somente para aprender conteúdos escolares, mas também para o exercício da cidadania.

Conforme o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a educação brasileira, mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças, ainda ocupa o 53º lugar entre 65 países avaliados. Isso mostra que no Brasil não há de fato uma política educacional que seja capaz de suprir as reais necessidades.

Há diversos fatores que influenciam na precarização da educação brasileira. Um aspecto bastante relevante que justifica a posição em que se encontra o Brasil é a não universalização do acesso à educação, que é decorrente de um confronto de interesses que não são capazes de incorporar a participação das massas. Sendo assim, maior parte da educação brasileira é acessada

pela parcela elitizada da população. A falta de vagas nas escolas públicas também contribui para esta não universalização.

Sendo assim, Gentili (1999, p. 17) ao falar da perspectiva neoliberal, afirma:

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de iniquidade escolar, tais como a evasão, repetência, analfabetismo funcional, etc. o objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar (...) em suma: a qualidade dos serviços educacionais.

Está posto na Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito e deve ser garantido pelo Estado e, assegurar esse direito visa garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Discutir essa relação de direito e acesso perpassa por temas que envolvem a realidade social, política, econômica e cultural, e a partir disto buscar uma maior integração das políticas públicas dando assim respostas às necessidades sociais vigentes, ou seja, potencializando resultados.

Segundo Cury (2002, p. 05), o pressuposto fundamental do direito à educação é a igualdade e a gratuidade, assegurada pelo artigo 206, inciso I da Constituição Federal de 1988. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, independentemente de idade, classe, raça e etnia.

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (CURY, \*\*\*\*)

Como a educação é um direito reconhecido, é preciso que ela seja garantida. É imprescindível a declaração e a efetivação desse direito. Segundo Cury (2002, p. 3) “declarar é

retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esquecem de que somos portadores de um direito importante”.



### **3. EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.**

#### **3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NESSE DEBATE.**

Para que possamos discutir a respeito do assunto, precisamos primeiramente definir e delimitar os conceitos de infância e criança e assim perceber as diferenciações entre ambas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997):

“(...) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual construir um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII”.

Sendo assim, os autores afirmam que a criança é um referente empírico e a infância é uma categoria social.

Conforme Kuhlmann (1998), para que possamos analisar a infância, é necessário considerá-la como uma condição da criança, reconhecendo-a como produtora da história e conhecendo as representações dessa infância.

(...) a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, p. 87. 2003.).

Ao longo da história, o tratamento e a atenção à criança foram sendo alterados, entretanto, percebe-se que tudo que temos proporcionando à infância revela-se como fruto da sensibilidade

dos adultos e não como um direito adquirido dela. Em torno disto, Carvalho (2003), ao citar o pesquisador espanhol Franco Frabboni (1998), aponta três momentos significativos na vida da criança.

O primeiro refere-se à *Infância negada*, onde na Idade Média ser criança significava tornar-se companheiro do adulto e constituir-se como tal, era considerada um adulto em tamanho pequeno, sendo assim, não tinha tratamento especial. A infância nessa época era vista como um estado de transição para a vida adulta, com isso era importante que a criança crescesse rápido para assim participar do trabalho. Nesse período a organização social e familiar não permitia relações afetivas entre criança e família, ela teria que se misturar aos adultos para aprender os afazeres necessários para a vida em sociedade, sendo assim, não havia uma instituição própria para isto.

O segundo momento, esta na Revolução Industrial e, refere-se à chamada *Infância Institucionalizada*, aqui se instaurou uma nova etapa da história da infância, provocada por mudanças sociais, culturais e políticas, devido a isso a criança passa a ser símbolo de necessidade de afeto e de cuidados e de reconhecimento e foi colocada como centro dos interesses dos adultos.

O último momento ou *Infância Reencontrada* ocorreu na civilização industrial, onde a criança surge com certa autonomia, conseguindo – teoricamente – viver sua infância em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, mas sempre com a condição que tudo se desenvolva nas instituições familiar ou escolar.

Atualmente tem-se uma nova perspectiva a respeito da criança, pois ela é um sujeito dotado de direitos, são cidadãs como os adultos, assim devem ser protegidas e respeitadas. No Brasil, a regulação da integridade da criança passou por uma série de acontecimentos, porém só ocorreu no século XX, com as três leis de regulamentação da ação do Estado quando direcionado à criança que são: Código de Menores de 1927 e 1979 (há que se resevar aqui todas as crítica feitas aos dois código, que tratavam a criança pobre como objeto da intervenção estatal) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 –este último representando uma grande conquista na defesa dos direitos, entre eles o direito à educação, um requisito básico para o desenvolvimento não só do adolescente como da criança de 0 a 6 anos.

Kramer (1993) em seu livro “Com a pré-escola nas mãos” identifica as tendências predominantes em programas educacionais para crianças até 6 anos. A primeira é a tendência romântica que defende o desenvolvimento natural com ênfase não caráter lúdico das atividades infantis. A segunda é tendência cognitiva, onde afirma que a criança é um sujeito que pensa e a pré-escola é o lugar de torna-las inteligentes. A última tendência crítica, que afirma que a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, cooperativos e responsáveis que favorece a transformação do contexto social.

### **3.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA**

Sabemos que a educação institucionalizada para crianças de zero a seis anos não é um fato novo. Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, creche, pré-escola, etc.

Historicamente e internacionalmente, as instituições pré-escolares foram difundidas a partir do século XIX e está diretamente relacionada à família, à urbanização e ao trabalho, principalmente o feminino.

Com a transição do sistema feudal para o sistema capitalista devido à revolução industrial e consequentemente a substituição da força humana por máquinas acabou provocando a submissão da classe operária ao regime fabril. Desse modo, a necessidade de mão de obra possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando assim as formas de cuidar e educar os filhos. As mães que trabalhavam nas fábricas acabavam utilizando o trabalho de outras mulheres, que não estavam inseridas nas fábricas, para deixar seus filhos. Essas mulheres que cuidavam de crianças ficaram conhecidas como mães mercenárias.

A partir do aumento significativo da inserção das mães nos trabalhos fabris surgiram outras maneiras mais formais de atendimento às crianças. Estas novas propostas foram

organizados por mulheres da comunidade e não tinham intenções educacionais, estavam voltadas somente ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamentos e de internalização de regras morais. Logo com o desenvolvimento da sociedade, aumentou o número de crianças nas quais os pais trabalhavam e assim foram criadas instituições com objetivos de cuidar e proteger essas crianças. Dessa forma, percebemos que a origem das creches, pré-escolas e jardins de infância estão relacionadas diretamente com as necessidades impostas pelo mundo do trabalho às mulheres.

### **3.2.1 CONTEXTO BRASILEIRO**

A construção histórica e social da creche, no caso brasileiro sempre esteve referenciada também aos diferentes movimentos da sua própria história. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinada tal educação, neste sentido, no Brasil os “jardins de infância” designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, “creches” e “pré-escolas” são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares.

No Brasil, a preocupação com a infância no Brasil começou no início da colonização portuguesa, quando em 1554 o padre José de Anchieta fazia menção aos orfanatos mantidos pela Companhia de Jesus para abrigar os órfãos vindos de Portugal, esse padre queria a extensão desse serviço para amparar as crianças indígenas rejeitadas em decorrência de algumas tradições indígenas. Para os jesuítas, a infância era o momento ideal para a catequese e como período para recrutamento dos pequenos curumins. A concepção de infância aqui nesse momento revela a criança sem história.

Nesse período de dominação portuguesa expandiram-se as práticas europeias de amparo às crianças enjeitadas, como por exemplo: as Rodas de Expostos<sup>6</sup> instaladas junto às casas de

---

<sup>6</sup> Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 6) “o nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da

misericórdia que tinham finalidade de evitar crimes de natureza moral para a mulher e salvar a vida do recém-nascido abandonado.

Segundo Didonet (2001), devido ao alto índice de mortalidade infantil e acidentes domésticos relacionados as criança setores religiosos, empresariais e educadores da sociedade começaram a pensar num espaço de cuidados para aquelas fora do âmbito familiar, este fato influenciou o surgimento de creches no país.

O surgimento dos primeiros jardins de infância estava voltado para as crianças de classes mais favorecidas, já as iniciativas voltadas àquelas crianças oriundas de classes baixas, possuíam cunho assistencialista e sua principal função era atender as mães trabalhadoras. Sendo assim, Oliveira (1992) enfatiza que a instituição creche foi consagrada como uma “instituição acolhedora dos desafortunados”.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Nessa época, as creches e os jardins de infância foram confundidos com os asilos franceses e eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem as crianças pequenas do ambiente doméstico, sendo admitido somente nos casos que a mãe trabalhava. Nesse momento percebe-se o aparecimento da concepção do assistencialismo<sup>7</sup>.

---

instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade”.

<sup>7</sup> É a ação direcionada à pessoas em vulnerabilidade social, caracterizada pela ajuda momentânea, filantrópica, pontual (doações de alimentos e medicamentos, por exemplo). Tal prática, desprovida de teoria, não é capaz de transformar a realidade social das comunidades mais pobres, pois atende apenas às necessidades individuais e a ajuda é feita por meio de doações.

A longa prestação de serviços dos jardins de infância às classes ricas acaba por sua vez reforçando a ideia, que ainda prevalece nos dias atuais, de que apenas a situação econômica é que diferencia os jardins de infância das creches e pré-escolas. Esta prática estendeu-se até o período republicano, fortalecendo um atendimento baseado na ideia assistencialista em que a creche não era considerada um direito e sim, conforme Carvalho (2003), uma dádiva dos filantropos, este fato fez com que crescesse o número de entidades privadas, desobrigando assim o poder público do atendimento direto, cabendo-lhe apenas o papel de supervisão e repasse de verbas às instituições responsáveis pelo atendimento às crianças pequenas.

A proclamação da república em 1889 e o aparecimento de um novo cenário de renovação ideológica trouxeram modificações para o entendimento de questões sociais, porém não provocou alterações no campo da infância brasileira, ou seja, as crianças continuaram a ser tratadas conforme a camada social.

Conforme Kuhlmann Junior (1998), neste mesmo período ocorreram fatos que marcaram o início dos jardins de infância no Brasil, o primeiro foi a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro que tinha como objetivo atender as mães grávidas pobres e dar assistência ao recém nascido; a criação do Departamento da Criança, uma iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública e acabou influenciando na ideia de assistência à infância; outro foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (CFTC) que foi a primeira creche do país direcionadas aos filhos de operários.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), no fim do século XIX e início do século XX foi possível identificar três influências na implantação das creches e jardins de infância: médico-higienistas, religiosas e jurídico policial. As influências médico-higienismo e religiosas eram intencionadas ao combate do alto índice de mortalidade infantil e, a influência jurídico policial, por sua vez, defendia a infância moralmente abandonada.

Na década de 20, ocorreu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, nele foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto, surgiram as primeiras regulações nos

atendimentos de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância. Entre outros pontos discutidos nesse momento de renovação estava a educação pré-escolar como base do sistema escolar.

Até meados da década de 50, as poucas creches fora do ambiente industrial eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e religiosas que com o tempo passaram a receber auxílio governamental. Essas instituições tinham caráter assistencial-protetor, e tinham como principal preocupação cuidar da higiene e da segurança física, não dando tanta ênfase ao aspecto educacional. Embora os textos oficiais recomendassem que as creches e os jardins de infância contassem com material apropriado para a educação das crianças, o atendimento às crianças continuou sendo realizado de forma assistencialista. Percebe-se aí o embate entre os programas federais de convênio com entidades privadas e a defesa da creche e da pré-escola com função educativa.

A partir da década de 1960 e a promulgação da lei nº 4.024/61 (que dizia que tanto o setor privado como público tem direito de ministrar os níveis de ensino) a educação obteve grandes avanços, porém no que diz respeito à educação de crianças menores de seis anos somente na década de 1970 que foi possível notarmos mudanças no tratamento daquelas devido à perspectiva compensatória. Segundo essa perspectiva, o atendimento às crianças de classes baixas em creches e pré-escolas possibilitaria a superação de suas condições sociais, assim e, sob o nome “educação compensatória” foram sendo elaboradas propostas de trabalhos para instituições de atendimento infantil de baixa renda, mantendo as práticas educativas assistencialistas.

Ao longo dos anos, com o avanço da industrialização no século XX e a inserção feminina no mercado e dos movimentos operários por melhorias, acabou trazendo novas instituições de cuidados e educação para os filhos dos trabalhadores. Mais tarde, o movimento feminista brasileiro defendia a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender todas as mulheres, indiferentes se estavam inseridas ou não no mercado, esse processo fez com que aumentasse ainda mais o número de instituições voltadas às crianças de responsabilidade do Estado.

As demandas por pré-escola e os debates a cerca de sua natureza (assistencial ou educativa) dinamizaram discussões a respeito da educação de crianças. Neste contexto, a Lei Brasileira de Assistência<sup>8</sup> (LBA) cria o Projeto Casulo em 1977, que tinha como objetivo o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional, aumentando o número de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas do país. Além deste, o governo por meio do Ministério da Saúde criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR), responsável pela proteção materno-infantil, incluindo o atendimento pré-escolar, este departamento realizou campanhas educativas, produziu publicações sobre organização e funcionamento de creches, planejou atendimento pré-escolar, entre outros.

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) constituiu um grupo de estudos que teve como resultado uma proposta de categorização do atendimento por faixa etária: 0 a 1 ano, creches; 2 a 3 anos, escolar maternais; 4 a 6 anos, jardins de infância.

Com o término do período militar, novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986, aqui começou a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito somente à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas, essa questão passou a ser incluída nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeito e governadores nos anos de 1985 e 1986 e no plano de governo daqueles eleitos. Com isso voltou a antiga discussão das funções das creches e pré-escolas e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções assistencialistas e compensatórias propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento da criança.

Em decorrência disto, a função das creches públicas tem sido prioritariamente, *a de mediar a situação de miséria*. Sua ação educativa e complementar à família foi relegada a segundo plano e, na maioria das vezes, abandonada. Acreditamos que a concepção de creche, quer pelos pais, quer por educadores e atendentes que dela participam, sustenta as práticas ali realizadas, interferindo, por extensão, no desenho das próprias políticas públicas. Assim, visões

---

<sup>8</sup> Criada em 1942 para amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias, porém suas metas passaram a prever sua fixação como instituição voltada à assistência social. Em 1977 passa a atuar de forma sistemática na área da creche, formulando programas de cunho nacional e traçando metas visando o impacto político social, como Projeto Casulo.



distorcidas e limitadas do papel social da creche acabam por manter os princípios do empobrecimento e não os do desenvolvimento para o cuidado das crianças.

Em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1959, no “Direito à educação gratuita e ao lazer infantil - Princípio VII”, a criança é contemplada como ator social pleno, sujeito de direitos, ou seja, cidadã:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidade – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A década de 80 no Brasil representou um momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança. Conforme Oliveira (2002), as pressões do movimento feminista somada à luta pela democratização da escola pública, possibilitaram a conquista de reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição Federal de 1988. A carta constitucional dispõe no artigo 208 que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – atendimento em creche e pré-escola de crianças de zero a seis anos de idade”. Após a promulgação da Constituição, que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fossem destinadas a programas de alfabetização, houve um significativo aumento no número de pré-escolas e melhorias no nível de formação de seus docentes, porém a creche, embora reconhecida como instituição educacional, continuou sendo relacionada com a ideia assistencialista.

A década de 1990 foi palco de grandes marcos, entre eles a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) que concretizou as conquistas dos direitos das crianças impostos pela carta. Nesse período, a Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi), vinculada ao

MEC, desenvolveu, por meio de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até seis anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Estes fatos fizeram com que fosse aprovada a nova LDB em 1996 (Lei 9.394/96), que em seu artigo 29 define a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica” e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da comunidade”. Esta lei também estabelece que a educação infantil será oferecida em creches para crianças até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Portanto, a distinção entre creches e pré-escolas é feita exclusivamente pelo critério de faixa etária, não mais pela classe social como vimos.

Além disto, a LDB afirma que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de educação infantil, complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A LDB de 1996 também reorganiza a educação brasileira em geral, mas relacionado à educação de crianças até seis anos ela atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas; define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais; cria ainda mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade do atendimento dos gastos para o gestor da educação e para os usuários do serviço.

Tanto a LDB quanto a Constituição Federal afirmam que compete ao município a oferta pela educação infantil. Segundo o artigo 30, inciso VI da Constituição: “compete ao município (...) manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. A LDB, Art. 11, inciso V, estabelece “Os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos

percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Em 1998 o Ministério da Educação publicou os documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil”, estes contribuíram para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena e para implementação de práticas educativas de qualidade nos centros de educação infantil.

A partir do exposto, percebemos os vastos avanços relacionados aos direitos da criança. Embora a educação infantil não seja obrigatória, ela é um direito que a criança tem para proporcionar seu desenvolvimento social, educacional e político.

Na perspectiva de melhor apreender a objetivação desse direito é que tomamos como referência a Creche Vovó Dolores para analisar se de fato respeitando o direito da criança de frequentar a educação infantil.

## **4. CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.**

### **4.1 CRECHE VOVÓ DOLORES.**

A creche Vovó Dolores é uma creche municipal, localizada na Rua D. Pedro II s/nº no bairro Ponte do Imaruim, Município de Palhoça – SC. Foi fundada no dia 02 de maio de 1988 sob regimento nº 10966-5, a obra foi constituída na administração do Prefeito Neri Brasileiro Martins.

A referida creche tem como finalidade o atendimento às crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses e preferencialmente àquelas oriundas de famílias carentes, principalmente aquelas que a mãe trabalha fora de casa. E, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da creche (2011), 10% das vagas na instituição são disponibilizadas aos filhos de funcionários municipais. Este fato prova aquilo expresso no capítulo anterior que a principal função das creches no caso brasileiro tem sido prioritariamente a de mediar a situação de pobreza das famílias da comunidade onde a creche está inserida.

Segundo Batista (2007, p. 03)

O que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se “quer fazer” e o que se “pode fazer.” A implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos e se contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório de educação, exige, além da vontade dos profissionais, o comprometimento político pedagógico da instituição, das agências formadoras, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um vasto campo de investigação ainda em aberto, principalmente no que diz respeito à caracterização do trabalho realizado nas creches e pré-escolas.

Esta visão distorcida e limitada do papel social da creche acaba por reforçar a perspectiva e/ou finalidade para a qual a creche foi criada, ou seja voltada a ser apenas um local onde as

famílias pobres deixam seus filhos, perspectiva essa fortemente reafirmada nas diferentes legislações como a LDB de 1996 e ECA de 1993, como também preconizado na Resolução 91/99 do Estado de Santa Catarina:

**Art 4º.** A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

**Art. 5º.** A Educação Infantil tem por objetivos produzir condições que garantam à criança o pleno exercício de seus direitos como sujeito ativo em processo de desenvolvimento [...].

A creche que está sendo referenciada em nossa análise é a única instituição municipal que atende crianças dentro dessa faixa etária na Ponte do Imaruim. Segundo registros da direção da creche, todo ano há uma média de 100 crianças aguardando vaga na fila de espera, o que mostra que as vagas oferecidas são insuficientes, este fato é apontado pelo PPP como dificultador.

A partir disto a creche abre um período para pré-inscrição<sup>9</sup> onde é feito a seleção seguindo os critérios: os pais estarem trabalhando, comprovante de renda, condição de moradia (prioridade àqueles que moram de aluguel), maior número de filhos e ser residente do bairro. Logo após essa etapa, os documentos apresentados são avaliados e é feita uma “triagem” das crianças então candidatas ao preenchimento das vagas. São selecionadas aquelas famílias em situação de pobreza, cujas mães necessitam trabalhar para contribuir na renda familiar. A partir dessa seleção das crianças, as famílias são encaminhadas à entrevista, momento em que a creche e a família estabelecerem vínculos e laços de confiança.

A existência desta triagem socioeconômica até é compreensível considerando a provisoriedade da quantidade de vagas existentes, porém fere frontalmente os princípios VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que afirma: “A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares” e ao artigo 206 da

---

<sup>9</sup> Neste momento os pais deverão apresentar os seguintes documentos: comprovante de renda dos pais/responsáveis, comprovante de residência ou aluguel, certidão de nascimento e carteira de vacinação da criança.

Constituição Federal de 1988, que afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Pois há que se registrar aqui que acesso ao direito à educação é universal, para tal, não se tem registrado nessas legislações critérios de seletividade de acesso. Perspectiva essa que é reafirmada tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como também pela LDB, onde afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado; e também ao artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases, que diz que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o poder Público para exigí-lo”.

A referida creche possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) - documento esse considerado, pela atual legislação de ensino, peça fundamental e norteadora das atividades em qualquer instituição de educação. Esse determina as ações que deverão ser executadas no espaço institucional, quando há necessidade o documento pode ser modificado.

Segundo o Projeto Político Pedagógico a creche Vovó Dolores tem compromisso de promover o desenvolvimento da criança de acordo com sua idade e necessidade, busca desenvolver uma imagem positiva de si atuando de forma cada vez mais independente, respeitando o artigo 2º da Lei 9394/96. Além disto, tem como meta promover a convergência dos interesses da família, fortalecendo-o como instituição que exerce fundamental influencia no desenvolvimento da criança.

Também segundo o Projeto Político Pedagógico a creche tem como objetivo geral: “Proporcionar à criança um espaço de múltiplas aprendizagens enfatizando o cuidar e educar, contemplando suas vivencias e respeitando seus direitos enquanto cidadão”.

A partir do Projeto Político Pedagógico, os principais objetivos específicos são:

- Trabalhar, repetir e valorizar as diferenças culturais das crianças, seus saberes e suas contribuições;
- Desenvolver a autonomia das crianças;

- Oportunizar a criança e o reconhecimento de si e do outro;
- Desenvolver um trabalho conjunto entre instituição e família, oferecendo momentos de trocas de experiências.

Além desses objetivos, a creche tem como propósito desenvolver ações comprometidas com o desenvolvimento integral dos educandos, com respeito às diferenças culturais e sociais, tornando real cada ação. A creche busca coerência entre o pensar e o fazer, assegurando uma educação de qualidade, com respeito e incentivo aos indivíduos e a participação da comunidade, para só assim formar cidadãos capazes de agir nas transformações da sociedade.

Segundo as referências de normatização da Educação Infantil, o espaço físico da educação infantil deve ser pensado, organizado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. A melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência de um bom espaço físico, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Assim a Creche Vovó Dolores conta com 13 dependências sendo subdivididas em: 04 salas, 01 cozinha, 03 banheiros, 01 secretaria, 01 depósito, 01 lavanderia, 01 refeitório para funcionários, 01 área coberta. Todos esses espaços estão em bom estados de conservação, necessitando de alguns reparos em algumas dependências. Esta, se organizada em três Grupos de Trabalho (GTs), subdivididos em quatro turmas, seguindo o que está preconizado no artigo 11 da Resolução 091/99. Em que estabelece os parâmetros para organização dos grupos em turnos, não excederão a seguinte relação professor/criança, independente das especificidades da proposta pedagógica. Ou seja, a referida resolução indica como parâmetro para a formação dos grupos:

<b>GT 0</b>	Criança de 0 a 11 meses	8 a 15 crianças	2 professores
<b>GT I</b>	Criança de 1 ano a 1 e 11 meses	8 a 15 crianças	2 professores
<b>GT II</b>	Criança de 1 a 2 anos e 11 meses	10 a 20 crianças	2 professores
<b>GT III</b>	Criança de 3 anos a 3 anos e 11 meses	10 a 20 crianças	2 professores

**Tabela 1:** Relação Professor x Criança

**Fonte:** Lei Complementar nº 007/99.

É preciso observar que de acordo como parágrafo único da Lei Complementar nº 007.99 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino (município de Palhoça) a área de salas de atividades das crianças será de 1,30m<sup>2</sup> por crianças atendidas.

No caso da creche em questão, pode-se observa que na formação dos grupos de crianças, é levado em consideração os parâmetros legais indicados, mesmo que para isso, implique em uma menor oferta de vagas à população.

Assim, no primeiro grupo de trabalho, o GT 0, é composto pelo berçário I, que atende crianças de quatro meses a onze meses completos até 31 de março. Tem como capacidade atender de oito a quinze crianças, com duas professoras por período. Atualmente conta com 12 crianças e



tem como mobiliário: 06 berços, 01 trocador, 01 banheiro com banheira e espaço para exploração dos bebês.

O segundo grupo de trabalho, o GT I, é composto pelo berçário II, que atende crianças de um ano a um ano e onze meses, completos até 31 de março. Tem capacidade de atender de oito a quinze crianças, com duas professoras por período. Atualmente conta com 12 crianças e tem como mobiliário: 01 trocador, 01 banheiro com banheira, porém tem espaço restrito. E, o maternal I, GT I, que atende crianças de um a um ano e onze meses, completos até 31 de março. Tem capacidade de atender de dez a vinte crianças, com duas professoras por período. Atualmente conta com 15 crianças e tem como mobiliário: 01 trocador, banheiro com banheira e espaço para as crianças.

O terceiro grupo de trabalho, o GT II, é composto pelo maternal II, que atende crianças de dois anos a dois anos e onze meses, completos até 31 de maio. Tem capacidade de atender entre dez a vinte crianças, com duas professoras. Atualmente conta com 18 crianças e tem como mobiliário: 01 trocador, banheiro com banheira e grande espaço para as crianças. (Projeto Político Pedagógico, 2011).

Sendo assim, a partir dos documentos pesquisados, foi possível perceber nos anos analisados o número de alunos esteve de acordo com o expresso no Projeto Político Pedagógico, havendo uma média de nove crianças por sala. O fato de manter o número de crianças por sala faz com que o trabalho pedagógico seja bem realizado, pois assim os professores tem capacidade de dar a devida atenção a cada aluno individualmente.

Porém, atualmente a creche disponibiliza 12 vagas por grupo de trabalho, indo de encontro aos parâmetros para organização dos grupos em turnos.

O corpo docente da creche tem como função fundamental mediar o desenvolvimento e a formação integral da criança dentro do processo de ensino e aprendizagem facilitando a ampliação e a sistematização dos conhecimentos por parte das crianças. Compete ao professor fazer a mediação entre criança e seu meio, no papel de organizador, facilitador, investigador e motivador, a fim de alcançar os objetivos propostos. Ainda, desenvolver estratégias significativas

que proporcionem cada vez mais os avanços no desenvolvimento sócio-afetivo, motor, psicológico e cognitivo da criança. O professor representa o elo mediador entre a sociedade e a infância na constituição do processo educativo da criança.

A creche possui 23 professoras, todas elas com magistério completo e 16 delas com pós-graduação em educação infantil. Estando assim de acordo com aquilo preconizado no artigo 62 da LDB/96.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A grande maioria das professoras (20) tem contrato efetivo, as demais possuem Admissão por Caráter Temporário (ACT).

Além do corpo docente a creche conta com 11 profissionais compondo o setor administrativo. Dentre elas 01 diretora, 01 presidente da APP, 05 auxiliares de serviços gerais, 04 merendeiras.

## **4.2 APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA.**

A aproximação entre a acadêmica e a Creche Vovó Dolores ocorreu devido ao fato de estagiar na área da educação<sup>10</sup> e estar sempre em contato com a referida creche por se inserir no mesmo bairro e também pelo fato de que a mãe é funcionária da instituição, possibilitando a

---

<sup>10</sup> Fundação Catarinense de Educação Especial

observação de questões que impulsionaram a necessidade de melhor compreender o perfil das famílias das crianças que frequentavam a creche.

O fato da aproximação com a creche e com as funcionárias fez com que houvesse muitos diálogos informais sobre o que era observado por elas referente às necessidades das famílias das crianças que ali frequentam. Tendo esse contexto como referência delineou-se o interesse de realizar a análise sobre o perfil sócio econômico das famílias das crianças frequentadoras da Creche Vovó Dolores.

Para a realização deste trabalho foi utilizado uma metodologia qualitativa, tendo por base a análise documental e observação do cotidiano, via contatos informais, visando compreender e fundamentar o objeto de estudo. Conforme Minayo (2003, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Constitui-se como uma pesquisa exploratória a qual tem “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação, de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis pra estudos posteriores” (PEREIRA, 2011, p. 38 apud GIL, 1999, p. 43), ou seja, tornar informações explícitas e/ou construir hipóteses a partir dos dados obtidos.

Durante o decorrer do semestre, foi realizada a pesquisa documental, que consistem na consulta dos documentos institucionais. Dentre estes documentos temos: Projeto Político Pedagógico da Creche Vovó Dolores e matrículas e rematrículas das crianças inseridas na instituição. Além da análise dos documentos, houve momentos de conversas informais com a atual diretora da creche para esclarecimentos de dúvidas.

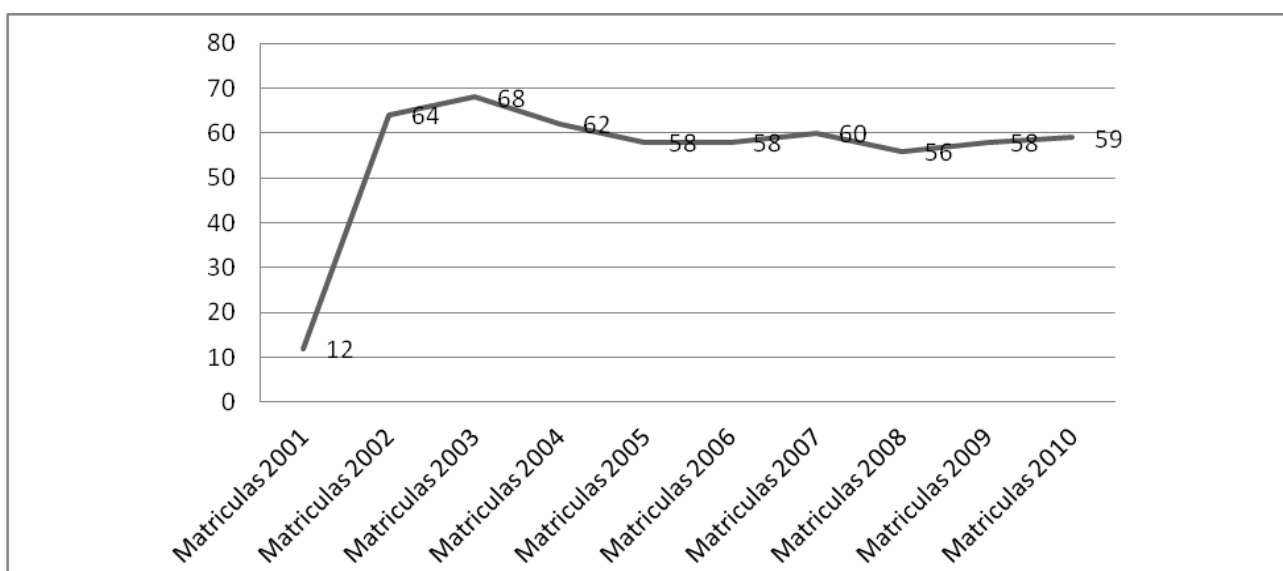
O processo análise dos dados foi organizado em diferentes etapas, sendo que primeiramente foi feita a coleta de todos os materiais disponíveis e uma separação daqueles que

continham informações relevantes para a realização da pesquisa. Logo foi feito o levantamento dos dados recolhidos, onde começou a serem elaborados os registros que auxiliaram o processo da pesquisa. Por fim, foi feita a análise dos dados, tendo como base o aporte teórico adquirido durante a graduação.

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS.

Para realização deste trabalho foram analisadas as matrículas das crianças inseridas na creche Vovó Dolores entre os anos de 2001 a 2010 que frequentaram os períodos matutino e vespertino. Estas matrículas são arquivadas em pastas divididas em anos, nas mesmas pastas estão presente também as matriculas dos alunos desistentes que não foram analisadas e contabilizadas.

De acordo com a coleta de dados na referida creche, foi detectado a matrícula de 555 crianças dentre os anos de 2001 a 2010, tendo como média 46 crianças matriculadas por ano.



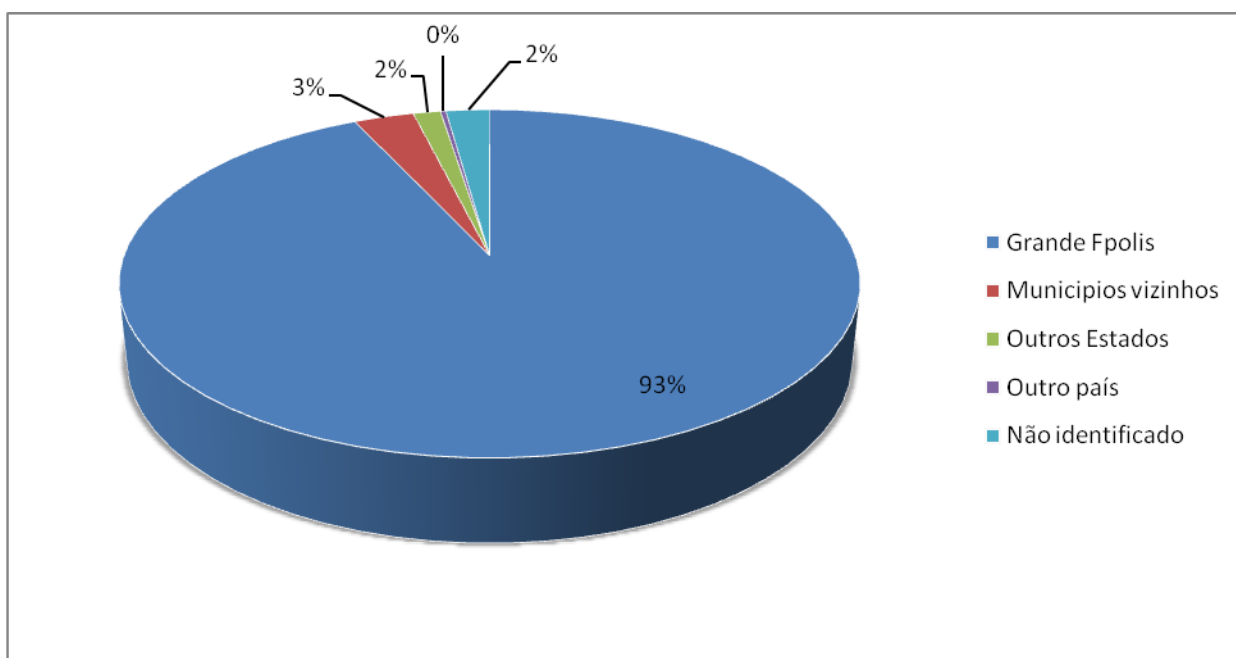
**Gráfico 1 – Número de matrículas entre os anos de 2001 a 2010**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012.

No ano de 2001 não foi possível ter acesso a todas as matrículas, portanto, este ano representa 2% das matrículas analisadas, somando apenas 12 crianças matriculadas. O ano de 2002 representa 12% das matrículas, somando 64 crianças. O ano de 2003 foi o ano em que a creche mais teve alunos, somando 68 crianças, representando 12% do total. No ano de 2004, obteve-se 11% das matrículas, somando 62 crianças. No ano de 2005 o número de matrículas foi de 58 crianças, representando 11% do total. No ano seguinte, 2006, obteve-se 58 crianças matriculadas, totalizando 10%. No ano de 2007 foram matriculadas 60 crianças, representando 11%. No ano de 2008 foram matriculadas 56 crianças, 10% do total. O ano seguinte as matrículas somam 58, representando 10%. Por fim o ano de 2010, somam 59, representando 11%.

Um dos motivos da variação do número de matrículas é o período em que cada criança frequentou a instituição, algumas frequentavam em período integral, outras em somente no período matutino ou vespertino. Conforme o 4º parágrafo do inciso II do artigo 3º da Resolução nº 91/90, que fixa as normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, “a criança poderá frequentar período integral ou parcial”.

Tendo o conhecimento do comportamento de matrículas, ou seja, do acesso de alunos em cada ano específico, passamos a analisar o local de nascimento de cada criança que frequentou a creche dentre aqueles anos, expresso no gráfico seguinte.



**Gráfico 2: Local de nascimento das crianças.**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012.

Conforme o gráfico, 93% das crianças nasceram na Grande Florianópolis, aqui delimitada entre os municípios de Florianópolis, Palhoça, São José e Santo Amaro. Entre 555 crianças somente 3% nasceram em municípios vizinhos a Grande Florianópolis, dentre estes municípios estão: Lages, Chapecó, Criciúma, Alfredo Wagner, Tubarão, Araranguá, Correia Pinto, Dois Vizinhos. Representando 3% do total estão as crianças que nasceram em outros Estados como Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Em relação a crianças que nasceram em outro país foi detectado somente 1 caso, representando pouco menos de 0,5% do total.

Em relação ao local de residência atual, a grande maioria das crianças moram no mesmo bairro em que está localizada a creche, representando 80% do total. As crianças que residem nos bairros vizinhos a Ponte do Imaruim representam 15%, já as crianças que residem na cidade de São José representam 4% dos dados analisados. Os cadastros que não tinham informação somam apenas 3, representando 1% do total.

Tabela 1 – Local de residência.

Ponte do Imaruim	80%
São José	4%
Outros	15%
Sem informação	1%
Total	100%

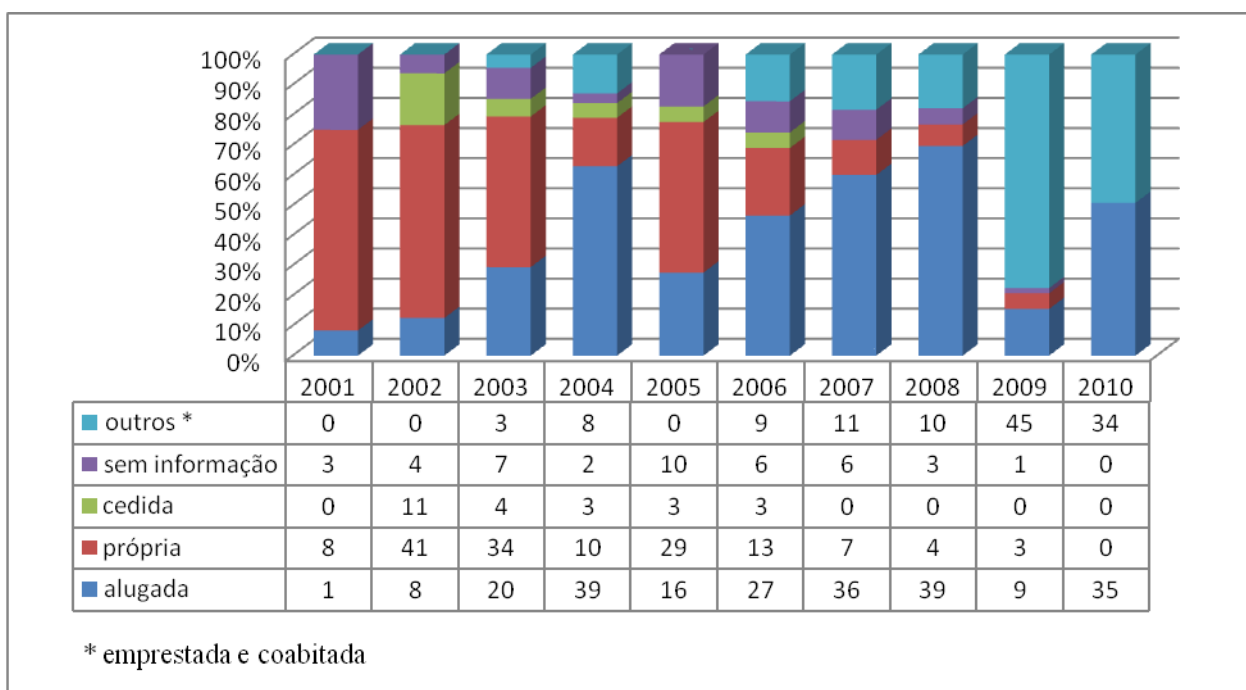
**Tabela 2: Local de residência.**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012

Este fato mostra que a creche dá preferência ao atendimento às crianças que residem no próprio bairro onde a creche está localizada, Ponte do Imaruim, respeitando o que está posto no PPP: “a creche Vovó Dolores foi criada para atender a necessidade das famílias do bairro Ponte do Imaruim, onde está inserida, para que as famílias tivessem um local onde deixar seus filhos”. (Projeto Político Pedagógico Creche Vovó Dolores, 2012)

As legislações referentes à educação também indicam que as matrículas na educação básica devem seguir critério de zoneamento, ou seja, preferencialmente próximos da residência ou do local de trabalho dos pais.

No que diz respeito às condições de moradia, conforme o gráfico a seguir, podemos perceber que com o passar dos anos o perfil das moradias modificaram



**Gráfico 3: Condições de Moradia .**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012.

Segundo o gráfico as condições de moradia no decorrer dos anos passaram de própria para alugada ou outros (coabitada e emprestada). Este fato reflete o empobrecimento da população brasileira dos últimos anos, onde o perfil sócio econômico refletiram na não aquisição de um imóvel, dependendo de aluguéis ou de terceiros para ter um teto onde morar.

O fato de a família ter que pagar aluguel acaba por sua vez aumentando ainda mais as despesas e para suprir as necessidades familiares, os pais/responsáveis se veem obrigados a buscar uma profissão que lhes pague um valor relativamente suficiente para manter a instituição familiar, ou ainda se submeterem a diversos trabalhos informais, duplicando sua carga horária de trabalho.

Segundo os dados obtidos, as profissões variam a cada ano, porém a profissão mais emergente para as mães/responsáveis são: doméstica, diarista e auxiliar de serviços gerais. Com isso percebemos que todas estão ligadas a empregos informais.



No que diz respeito à profissão do pai/responsável percebemos que varia muito, porém as que mais apareceram na pesquisa foram: vigilante, vendedor, policial e vidraceiro.

Podemos perceber que as profissões dos responsáveis pelas crianças que mais aparecem são aquelas que não exigem um nível de instrução de nível superior. Este fato pode ser identificado nas tabelas seguintes.

Escolaridade mãe / responsáveis 2001 a 2010										
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Fundamental Incompleto	0%	0%	11%	25%	15%	16%	22%	26%	38%	20%
Fundamental Completo	50%	58%	41%	17%	19%	12%	9%	6%	14%	10%
Médio Incompleto	0%	0%	0%	10%	4%	0%	2%	3%	9%	20%
Médio Completo	33%	31%	20%	25%	35%	34%	45%	56%	19%	30%
Superior Incompleto	0%	0%	3%	0%	4%	0%	0%	0%	5%	0%
Superior Completo	0%	3%	5%	13%	13%	14%	9%	6%	5%	10%
Não Informado	17%	8%	9%	10%	10%	24%	13%	3%	10%	10%

**Tabela 3: Escolaridade mãe/responsável**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012

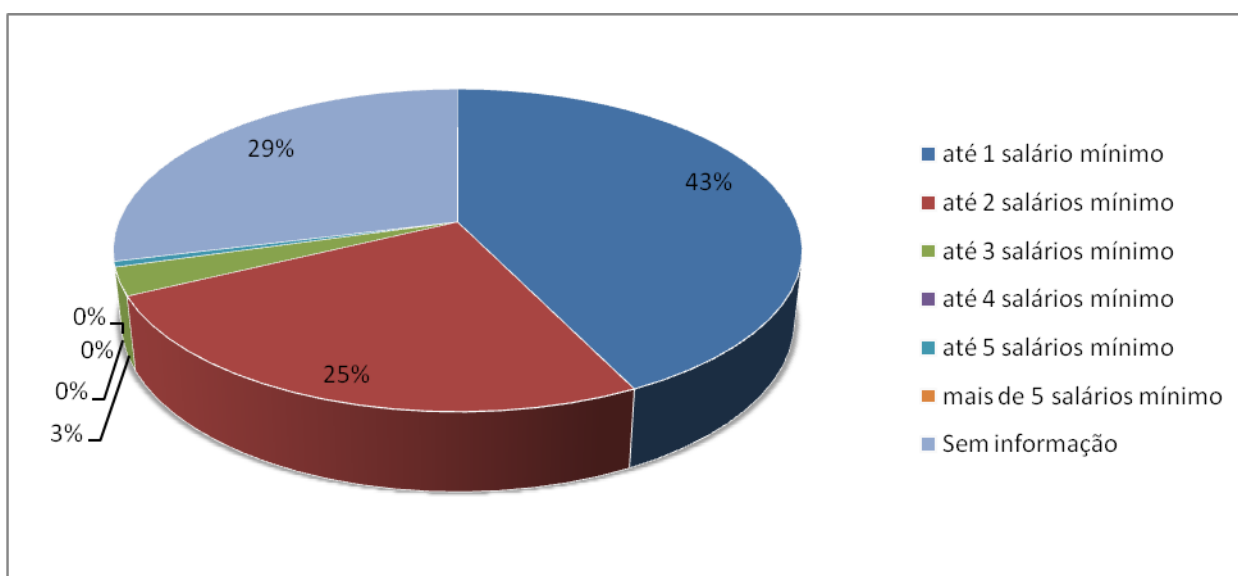
Escolaridade pai / responsáveis 2001 a 2010										
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Fundamental Incompleto	0%	0%	17%	7%	17%	0%	8%	21%	29%	40%
Fundamental Completo	41%	44%	26%	22%	13%	26%	22%	18%	9%	30%
Médio Incompleto	0%	0	1%	0%	6%	18%	13%	6%	0%	0%
Médio Completo	42%	19%	17%	23%	25%	0%	35%	29%	14%	0%
Superior Incompleto	0%	0%	2%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Superior Completo	0%	6%	2%	5%	8%	2%	3%	0%	5%	10%
Não Informado	17%	31%	35%	43%	29%	54%	19%	26%	43%	20%

**Tabela 4: Escolaridade pai/responsável**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012

As tabelas mostram que o número de mães/responsáveis com ensino superior completo é baixo, comparando com o número daquelas que possuem ensino médio completo. Em relação a escolaridade dos pais/responsáveis, dentre aqueles que continham a informação na ficha de matrícula, percebemos que a grande maioria também não possuem ensino superior completo, o maior número concentra-se no ensino médio.

Os níveis de escolaridade e a inserção em profissões informais acabam também refletindo na renda familiar, conforme gráfico abaixo.



**Gráfico 4: Renda familiar.**

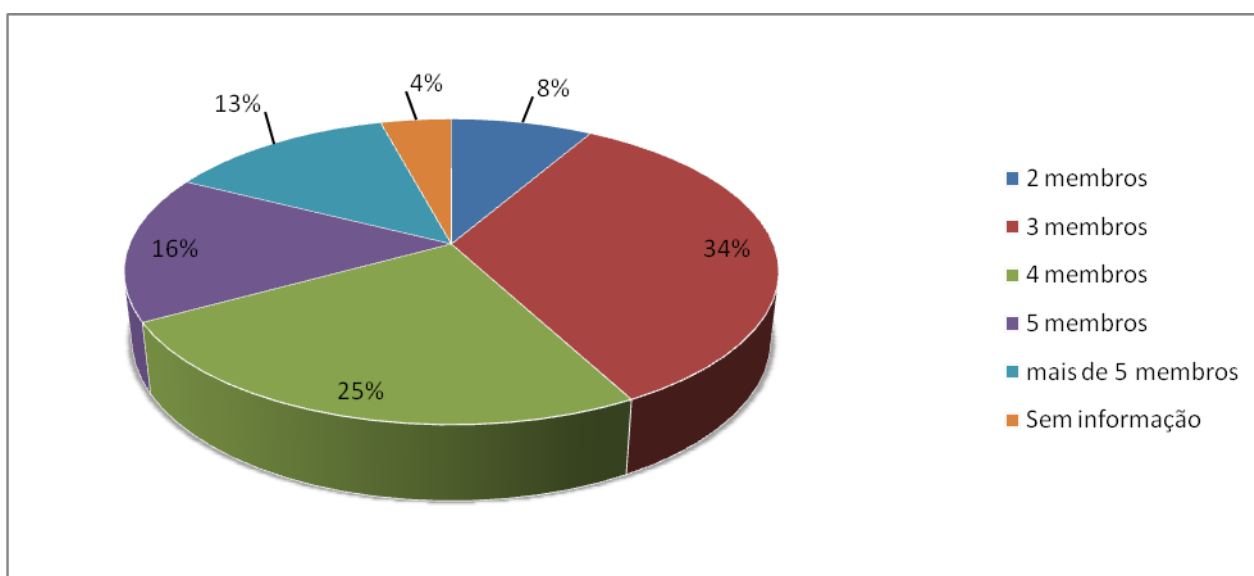
Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012.

A partir do gráfico, foi possível observar que 68% das famílias que possuem crianças inseridas da creche tem como renda familiar o número inferior ao de 2 salários mínimos<sup>11</sup>, dentre essa porcentagem, 43% sobrevivem com apenas um salário mínimo. Do restante (32%), somente 29% possuem renda que pode ser considerado o valor necessário à sobrevivência de uma família alta, sendo capaz de suprir suas necessidades básicas, que segundo Doyal e Gough (1991 apud Pereira, 2002, pág. 92) existem dois conjuntos de necessidades básicas e universais que devem ser

<sup>11</sup> Salário mínimo vigente atualmente é de R\$622,00.

satisfeitas, a *saúde física* e a *autonomia*, que são precondições para alcançarem objetivos universais de participação social e libertação humana.

Além do fato da grande maioria das famílias possuírem renda baixa e que tem que dividir entre os membros presentes nela. A partir dos dados analisados a grande maioria das famílias possui em sua configuração familiar de 3 a 5 membros, representando 75% do total. Conforme o gráfico abaixo



**Gráfico 5: Composição familiar.**

Fonte: Emanuella Batista – Pesquisa de análise do perfil sócioeconômico das famílias de crianças que frequentaram a Creche Vovó Dolores. 2012.

A partir do contexto aqui estudado, podemos inferir que as creches atuais pouco progrediram em relação àquelas constituídas nas décadas anteriores, identifica-se fortemente a presença ainda do caráter assistencialista que tinham no momento de seu surgimento. Ela ainda é vista como um local onde famílias de baixa renda utilizam para “deixar” seus filhos enquanto os pais trabalham para darem conta de suprir as necessidades familiares. Fato este que vai de encontro ao real caráter da creche, que é o de auxiliar no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.

Esta visão assistencialista a respeito da creche, também nos leva a pensar que ela é um local que de fato não executa aquilo preconizado na Constituição Federal de 88, no ECA/93 e na LDB/96 que diz que “a educação é direito de todos [...]”, pois foca somente no atendimento daquelas famílias que não possuem renda suficiente para “manter-se” e que necessitam que seus progenitores insiram-se em trabalhos informais e auxiliar no aumento da renda familiar.

Até tempos recentes a proposta de creche estava voltada para aquela ideia de instituição destinada à criança cuja mãe trabalha fora, apresentando-se como uma entidade com função compensatória à ausência familiar, portanto, sem uma identidade própria. Como confirma Bondioli (1998), a creche nasceu em resposta às necessidades e aos direitos da mulher trabalhadora; no entanto, hoje a ótica pela qual vemos essa questão ampliou-se e o que antes era visto somente como um direito da mãe, passou agora a ser visto inclusive como um direito da criança.

Sabe-se que a criança, independente da idade, tem o direito de frequentar a escola, o fato dos pais estarem ou não trabalhando não deve ser critério de acesso da criança à esse direito. A creche é um espaço onde a criança começa a desenvolver-se como um ser pensante que futuramente estará inserido nos processos de trabalho.

A partir do analisado percebemos a importância da inserção do Assistente Social no âmbito educacional, por ser uma profissão com caráter interventivo e crítico, atuando não somente de forma emergencial, mas sim buscando a autonomia e a emancipação do sujeito. O assistente social trabalha no âmbito das questões sociais, conhecendo a realidade, para com isso poder transformá-la, através do seu projeto profissional para a garantia dos direitos dos cidadãos.

O assistente social trabalha na área educacional, intervindo na realidade do sujeito. Segundo Scandelai e Cardoso (2005, p.2)

Os profissionais do Serviço Social inseridos nas escolas contribuem com a realização de diagnósticos sociais, com isso indicará uma alternativa para problematizar as expressões da questão social vivenciada por muitas crianças e adolescentes, isso implicará na melhoria da sua condição de enfrentamento da vida pessoal e escolar. Vemos no âmbito educacional, que há uma necessidade de melhorar a quantidade de vagas para atender uma maior parte de alunos, e ao mesmo tempo melhoria na qualidade do ensino, da escola, dos profissionais, etc.

Dessa forma, o assistente social viabiliza políticas sociais e prevê os direitos, no âmbito educacional, fazendo a interlocução com as famílias e sociedade para o enfrentamento das questões sociais. Contribuindo também com os profissionais inseridos na escola, fazendo articulação para que estes atuem em conjunto para a melhoria da qualidade da educação. Como a escola é um meio plural, onde há diversos tipos de culturas, o serviço social trabalha neste campo buscando compreender a realidade, primando pela autonomia do sujeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo neste trabalho concluímos que é de fundamental importância tomar como referência históricos anteriores quando se pretende falar de políticas sociais para que possamos refletir, quanto às formas de atuações visualizando os diferentes processos nela contido.

A revisão deste histórico proporcionou o entendimento das políticas sociais anteriores a década de 1980, onde as leis de proteção ao indivíduo eram negadas ou consideradas como uma benesse do Estado. No caso brasileiro a partir de 1949 a política social é traduzida às realidades concretas, gerando esperança de acesso à cidadania independente de classe social, porém em 1960 o sucesso econômico acabou negligenciando a democracia e a proteção social. Em nosso país as políticas sociais têm sua origem estreitamente ligada ao desenvolvimento urbano industrial, no qual o Estado redefiniu suas funções e passou a utilizar mecanismos institucionais de controle, até então fora de sua esfera de intervenção.

A partir da década de 1980 o Brasil passou por um momento de reformas que acabou resultando em mudanças significativas no Sistema Brasileiro de Proteção Social, a nova Constituição Federal alargou o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade do Estado. Já na década de 90 a estratégia neoliberal é acionada para o fortalecimento do Estado, ampliando ainda mais o processo de concentração de renda existente no Brasil. Assim o Estado é requisitado para o enfrentamento das expressões da questão social, passando a reconhecer a necessidade de novas formas de enfrentamento de desigualdade.

No que diz respeito à política educacional, componente da política social. Como a política social, a política educacional também teve sua trajetória histórica. Inicialmente, existia o sistema dual de ensino, onde um era direcionado a formação de bacharéis (elite) e o outro destinado à educação do povo, onde eram preparados para o trabalho. A educação brasileira começa a ganhar visibilidade a partir do século XX, sendo reconhecida como direito social, mas continuou sendo tratada como um serviço e até mesmo uma mercadoria, sob o forte predomínio do capital sobre o trabalho. A partir dos anos 60 a política educacional passa a ser utilizada para o controle social e

político. O mesmo aconteceu na década de 1990, onde se regulou a educação novamente e promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aprofundando mais sobre a política educacional, tomamos como mote central de nossas análises a educação da infância e concluímos que a educação de crianças de 0 a 6 anos sempre esteve ligada à família, ao trabalho feminino e ao assistencialismo, tendo origem na revolução industrial, onde as mulheres passaram a compor o chão das fábricas, alterando assim o modo de cuidar dos filhos. A partir dessa inserção feminina no meio industrial começou a surgir instituições de cuidados de crianças com mães operárias.

A creche, até a década de 50, ficava sob responsabilidade de entidades filantrópicas e religiosas, que não tinham preocupação em cuidar do desenvolvimento da criança, porém a partir do século XX, com o aumento de mobilizações feministas e de mulheres inseridas nas fabricas, ampliou-se o número de instituições de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. Percebemos então que a creche sempre esteve ligada ao trabalho feminino. No caso brasileiro, em especial as creches públicas tem tido a função de mediar a situação de miséria, sendo muitas vezes consagrada como instituição acolhedora dos desafortunados, deixando de lado a função educativa da creche.

Com a Constituição Federal e as pressões do movimento feminista conquistou-se o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado. Para soma este momento, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente volta a afirmar esse direito da criança de permanecer no âmbito escolar. Além destes, em 1996, a LDB define a educação infantil como a primeira etapa da educação e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da comunidade.

Tendo visto esse processo, analisamos a particularidade de uma creche específica e com base nos dados analisados percebemos que esta reproduz aquilo que tínhamos no surgimento da creche. Percebemos que a creche ainda está vinculada ao trabalho feminino, pelo fato de priorizar o atendimento à criança de famílias de baixa renda cuja mãe está empregada. Percebemos também que a grande maioria dos pais estão inseridos em empregos informais, doméstica, auxiliar de

serviços gerais, motorista, vendedor, entre outros. O fato de estarem empregados informalmente acontece devido à baixa escolaridade dos responsáveis pelas crianças, o que leva as famílias a não terem um alto salário, mantendo-se em situação de pobreza.

Este trabalho nos levou a concluir que a instituição creche, nos dias atuais, está priorizando a condição da família e não está levando em conta o direito de criança de frequentar o ensino básico, ferindo assim a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AZEVEDO, J. M. L. de. **“O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”**, In: Ferreira, N. S. C. e Aguiar, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo; Cortez Editora, 2004.

BACKX, S. O serviço social na educação. In: REZENDE, I.;CAVALCANTI, L. F. **Serviço Social e políticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2008: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1995.

BONDIOLI, A. Introdução; **As funções sociais da creche: um serviço para quem?** In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). **Manual de Educação Infantil: de 0-3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BEHRING, Eliane. Rosseti. **Política Social no contexto da crise capitalista**. In Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) / Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, 2009.

BRESSAN, Carla Rosane. **A política social como política de proteção social**. In: Tese de Doutorado: O direito de proteção social não contributiva à infância no Brasil e na França. PUC/SP. 2006.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

CORREA, B. C. A educação infantil. In OLIVEIRA, R. P e ADRIÃO, T. **Organização de ensino no Brasil: níveis de modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo: Xamã , 2007.

COUTO, Berenice R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e expectativas**. RBPAE. São Paulo: v.18, n.2, jul-dez, /2002.

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Estado e políticas sociais no Brasil**: formas históricas de enfrentamento da pobreza. São Luiz, Maranhão. Universidade Federal do Maranhão. 2007

DEITOS, Nilceu Jacob. **Paróquia Nossa Senhora da Glória**: Quatro Pontes – PR: meio século de história. Toledo: Gráfica Tuicial e Editora, 2005.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O Welfare State no Brasil**: Características e Perspectivas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Editor: QUEIRÓZ, M.S. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Caxambu, Minas Gerais, Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). 2010.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (org). Escolas S.A, quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, 2 ed. Brasília: CNTE, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983

MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais nos anos 1930 aos anos 1990. Brasília, IPEA, 2001.

KRAMER, Sônia "Com a **pré-escola nas mãos** - Uma alternativa curricular para Educação Infantil " - São Paulo: Ática, 2001

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Direito à educação e legislação de ensino**. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, IPEA, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Trabalho na Escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacional, Brasília, 1998. Disponível em <http://302284.vilabol.uol.com.br/pcn-inf.htm#1-7>. Acesso em 27 de junho de 2012.

PEREIRA, Júlia Borba de Andrade. **Ações sócio-educativas com crianças e adolescentes.** Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Estado, regulação social e controle democrático.** In: PEREIRA, P. A.P. (Org). Política Social e Democracia. 2 ed. São Paulo: Cortez,; Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.

SARMENTO, M. J e PINTO, M. **As crianças : contextos e identidades.** Braga, Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC - São Paulo:** Xamã, 2002.

SCANDELAI, Aline Linares de Oliveira; CARDOSO, Danielhe Negrão. **A Importância Da Inserção Do Profissional De Serviço Social Em Cada Unidade Escolar Pública.,** Presidente Prudente, n., p.1-8, 2005. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1121/1072>>. Acesso em: 10 julho. 2012.

TRAVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Iara Azevedo Vitelli. **O papel da creche na conciliação feminina entre trabalho e família e relações de gênero no mercado de trabalho:** horas trabalhadas na ocupação principal. 2007

YAZBEK, Maria C. **Classes subalternas e assistência social.** São Paulo: Cortez, 2007.